

La nuova valutazione 2020

Roberto Morgese

Roberto Morgese è insegnante di Scuola Primaria in ruolo dal 1985. Insegnante-ricercatore in azione di Grammatica Valenziale, è anche formatore universitario presso il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Milano-Bicocca dal 1999. È inoltre autore di testi adozionali scolastici, di volumi di didattica disciplinare e interdisciplinare per docenti e di libri di narrativa e varia per bambini e ragazzi per diversi editori. Vincitore di premi letterari.

Troppo spesso dentro al termine “valutazione” si addensano e si amalgamano due diversi concetti: quello di “verifica” e quello di “valutazione”.

Il primo indica il fenomeno attraverso il quale si procede al controllo, all'accertamento di qualche cosa. A scuola la verifica è l'atto, il momento, il processo, l'oggetto concreto che sonda come e quali obiettivi sono stati raggiunti o meno, in termini di conoscenze, abilità e competenze.

Il secondo, invece, si innesta sul primo e attribuisce un valore interpretativo (di giudizio, numerico, digitale o analogico) all'evidenza della verifica, rapportandola ad una scala graduata che può essere di carattere quantitativo (ad esempio su base numerica come il voto) o qualitativo (che identifica un livello, descrivendolo nelle sue peculiarità). Quest'ultima è la scelta recentemente adottata dal MIUR con l'emanazione dell'**Ordinanza** che ha come oggetto la **Valutazione nella Scuola Primaria** e con le relative **Linee guida nel dicembre 2020**.

Mentre la verifica riesce a conservare un margine di riscontro maggiormente oggettivo, almeno per le prove che prendono in esame prestazioni circoscrivibili e pienamente osservabili (sa scrivere sotto dettatura in modo corretto; esegue operazioni in modo corretto), la valutazione richiede una più marcata, anche se spesso implicita, presa di posizione rispetto alla composizione e agli intervalli della scala parametrica.

Tale distinzione permette di acquisire maggiore consapevolezza professionale rispetto ad uno degli importanti compiti che l'insegnante si prefigge e che è suo dovere svolgere. In quest'ottica, infatti, la verifica è un processo in continuo svolgimento, al quale si associa la **valutazione formativa**, cioè l'interpretazione dei dati acquisiti con la funzione di adeguare, se serve, il proprio intervento didattico nei confronti del singolo o della classe, rilanciando e consolidando o sviluppando gli apprendimenti.

La verifica può anche avere carattere conclusivo (a fine percorso, quadrimestre, anno). In questo caso la **valutazione avrà carattere sommativo**, cioè determinerà in modo più cogente l'aspetto certificativo del rendimento scolastico dell'alunno.

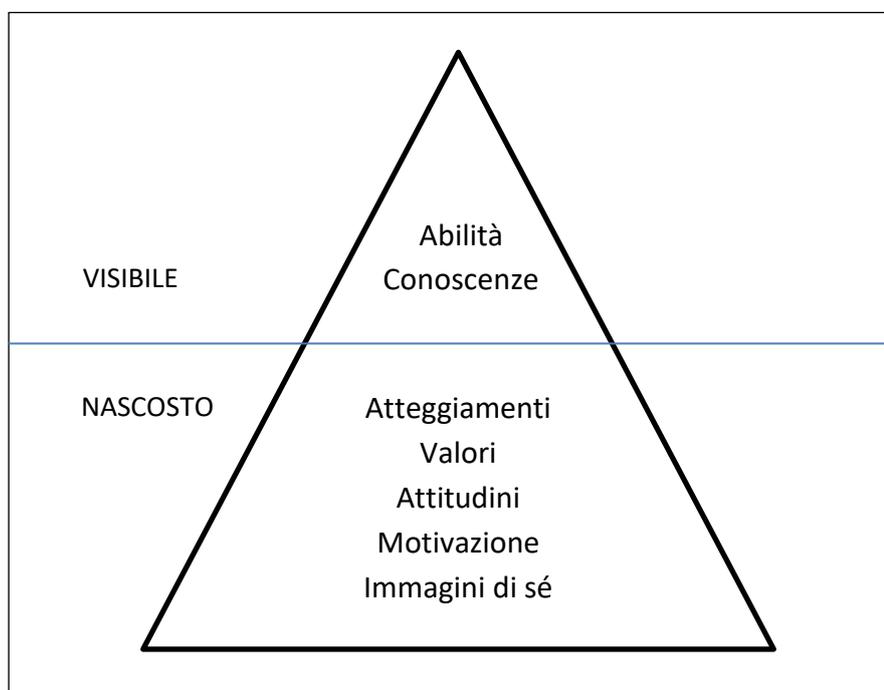
Quando si valuta per competenze, occorre tenere presente entrambe le prerogative. Serve dotarsi di strumenti e adottare atteggiamenti che permettano di **mettere insieme i due punti di vista**.

Tale mix di prospettive si rende maggiormente necessario in quanto solamente attraverso l'osservazione distribuita nel tempo e orientata a cogliere gli elementi di forza su cui fare leva per ogni alunno è possibile praticare una vera e inclusiva didattica per competenze.

Soprattutto perché alcuni elementi da verificare e valutare afferiscono a **una parte pressoché invisibile della competenza**.

Come un iceberg, infatti, la parte di competenza riscontrabile nella prestazione è quella maggiormente legata alle conoscenze e alle abilità. Quella nascosta, invece, va colta nei rari momenti in cui si manifesta e può essere riconosciuta soltanto se l'insegnante ha in mente i criteri e le dimensioni che intende sondare. Si tratta di attitudini, atteggiamenti, motivazione, capacità relazionali, flessibilità intellettuale nello stabilire collegamenti, capacità di scegliere autonomamente e consapevolmente gli strumenti utili allo scopo, capacità di trasferire strutture e contenuti di pensiero adattandoli da un ambito disciplinare all'altro. Tutte caratteristiche non semplicemente risolvibili con una breve domanda chiusa o una crocetta da apporre all'una o all'altra risposta.

Per questo motivo è importante per l'insegnante dotarsi di **strumenti orientativi rispetto a ciò che intende verificare in un'ottica di didattica per competenze**. Strumenti che, come le apposite rubriche valutative, consentano di leggere e parametrare i dati raccolti, sia di natura evidente (conoscenze e abilità) sia di natura sfuggente (elementi di competenza).



La valutazione per competenze

La valutazione per competenze si articola secondo tre aspetti: uno formativo, uno sommativo e uno certificativo. I primi due, che trovano spazio nella didattica quotidiana e nello svolgimento dei compiti di realtà, vengono illustrati nei paragrafi successivi.

Il terzo si traduce nella Certificazione delle competenze alla fine di ogni grado scolastico nel primo ciclo d'istruzione, i cui modelli sono stati adottati con decreto ministeriale n. 742/2017 sulla base di quanto disposto dal Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62. Il Comitato Scientifico Nazionale ha poi elaborato e pubblicato delle Linee guida, al fine di orientare le scuole nelle procedure di adozione dei nuovi strumenti certificativi. In esse si legge: *“Ai sensi del Regolamento della valutazione (DPR n. 122/2009) gli insegnanti sono chiamati a valutare gli apprendimenti, in termini di conoscenze e abilità, il comportamento e a certificare le competenze. L'operazione di certificazione, in quanto per sua natura terminale, presuppone il possesso di una serie di informazioni da cui far discendere l'apprezzamento e l'attribuzione del livello raggiunto. Si tratta di accertare, come già detto, se l'alunno sappia utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite nelle diverse discipline (gli apprendimenti) per risolvere situazioni problematiche complesse e inedite, mostrando un certo grado di autonomia e responsabilità nello svolgimento del compito. Tale capacità non può prescindere dalla verifica e valutazione dell'avvicinamento dell'alunno ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, previsti per le singole discipline dalle Indicazioni.*

Per questi motivi la certificazione delle competenze assume come sue caratteristiche peculiari la complessità e la processualità. Complessità in quanto prende in considerazione i diversi aspetti della valutazione: conoscenze, abilità, traguardi per lo sviluppo delle competenze, atteggiamenti da utilizzare in un contesto problematico e più articolato rispetto alla semplice ripetizione e riesposizione dei contenuti appresi. Processualità in quanto tale operazione non può essere confinata nell'ultimo anno della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, ma deve sostanziarsi delle rilevazioni effettuate in tutti gli anni precedenti”¹.

Gli strumenti e le occasioni principali e comuni alla classe per l'osservazione delle competenze in atto e la loro relativa valutazione sono i **compiti di realtà**, accompagnati dalle **rubriche di valutazione** specifiche. Esse devono venire affiancate da altre opzioni di rilevazione dei dati sull'alunno e sull'intero gruppo.

“Gli strumenti attraverso cui effettuare le osservazioni sistematiche possono essere diversi – griglie o protocolli strutturati, semistrutturati o non strutturati e partecipati, questionari e interviste – ma devono riferirsi ad aspetti specifici che caratterizzano la prestazione (indicatori di competenza) quali:

- ✓ *autonomia: è capace di reperire da solo strumenti o materiali necessari e di usarli in modo efficace;*
- ✓ *relazione: interagisce con i compagni, sa esprimere e infondere fiducia, sa creare un clima propositivo;*
- ✓ *partecipazione: collabora, formula richieste di aiuto, offre il proprio contributo;*

¹ Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione, decreto 742/2017.

- ✓ *responsabilità: rispetta i temi assegnati e le fasi previste del lavoro, porta a termine la consegna ricevuta;*
- ✓ *flessibilità: reagisce a situazioni o esigenze non previste con proposte divergenti, con soluzioni funzionali, con utilizzo originale di materiali, ecc.;*
- ✓ *consapevolezza: è consapevole degli effetti delle sue scelte e delle sue azioni.*
- ✓ *Le osservazioni sistematiche, in quanto condotte dall'insegnante, non consentono di cogliere interamente altri aspetti che caratterizzano il processo: il senso o il significato attribuito dall'alunno al proprio lavoro, le intenzioni che lo hanno guidato nello svolgere l'attività, le emozioni o gli stati affettivi provati. Questo mondo interiore può essere esplicitato dall'alunno mediante la narrazione del percorso cognitivo compiuto².*

Lo scopo quindi è quello di assumere nella valutazione una prospettiva di “visione binoculare” dove aspetti formativi/sommativi si intrecciano con quelli più specificamente osservativi, per permettere all'insegnante di focalizzare congiuntamente l'immagine dell'alunno e delle sue competenze nello strumento sintetico della Certificazione delle competenze in uscita. In questa doppia ottica deve però entrare anche la restituzione e la rappresentazione (anche auto valutativa) che fornisce lo studente stesso rispetto al proprio percorso di apprendimento e ai risultati ottenuti.

Partendo quindi dal presupposto che non si può valutare solo settorialmente ogni singolo aspetto scolastico, occorre progettare diverse occasioni più o meno strutturate per verificare e valutare la progressione degli apprendimenti degli alunni e della classe e contribuire alla creazione di quella visione, appunto, binoculare.

I nuovi documenti sulla valutazione emanati il 4 dicembre 2020 (l'Ordinanza Ministeriale n° 172/2020 e le Linee Guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria) confermano l'intero impianto inerente al tema della valutazione, in particolare per la scuola primaria, già definito attraverso il Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62 e i documenti ad esso correlati.

L'Ordinanza n° 172, infatti, riprende in modo esplicito tale riferimento normativo:

L'ordinanza compie alcune scelte di fondo. Rimangono invariate, così come previsto dall'articolo 2, commi 3, 5 e 7 del Dlgs 62/2017, le modalità per la descrizione del processo e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti, la valutazione del comportamento e dell'insegnamento della religione cattolica o dell'attività alternativa. I giudizi descrittivi delle discipline sono elaborati e sintetizzati sulla base dei quattro livelli di apprendimento (In via di prima acquisizione – Base – Intermedio – Avanzato) e dei relativi descrittori, in analogia con i livelli e i descrittori adottati per la Certificazione delle competenze, e sono da correlare agli obiettivi delle Indicazioni Nazionali, come declinati nel curriculum di istituto e nella progettazione annuale della singola classe per la costituzione, ai fini della necessaria omogeneità e trasparenza, di uno standard di riferimento che le istituzioni scolastiche possono comunque implementare.³

² Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione, decreto 742/2017

³ Ordinanza Ministeriale n° 172 del 4 dicembre 2020: Valutazione scuola primaria – Trasmissione Ordinanza e Linee guida e indicazioni operative.

Inoltre, attraverso le Linee Guida associate all'Ordinanza, vengono ripresi e rafforzati il senso e l'importanza della valutazione per competenze e degli strumenti per svolgerla.

Come stabiliscono le Indicazioni Nazionali, *“le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle Indicazioni e declinati nel curricolo... [Essi] rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo”*. In questo senso, le Indicazioni Nazionali - come declinate nel Curricolo di Istituto e nella programmazione annuale della singola classe - costituiscono il documento di riferimento principale per individuare e definire il repertorio degli obiettivi di apprendimento, oggetto della valutazione periodica e finale di ciascun alunno in ogni disciplina. Più specificamente, la normativa indica che *“gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze”*⁴.

L'assetto complessivo della valutazione in un'ottica ampia e multidimensionale è più volte sottolineato dalla documentazione recente ed è contemporaneamente iscritto in un orizzonte formativo standard a livello nazionale (quindi certificabile) ma allo stesso tempo definito e specificato attraverso il Curricolo Verticale e il PTOF d'istituto.

La valutazione, inoltre *“documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze”*. Pertanto anche le modalità individuate per l'espressione e la comunicazione dei diversi livelli di apprendimento devono essere adeguate alle finalità sopra espresse, oltre che rispondenti a quanto previsto nei successivi articoli del decreto legislativo n. 62/2017, letto in combinato disposto con il DPR n. 275/1999, in particolare con l'articolo 4. Sempre il decreto legislativo n. 62/2017 prevede che la valutazione sia coerente con l'offerta formativa delle istituzioni scolastiche, con la personalizzazione dei percorsi e con le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012, richiedendo che essa sia espressa *“in conformità con i criteri e le modalità definiti dal collegio dei docenti e inseriti nel piano triennale dell'offerta formativa”*. A questo proposito, può essere utile aggiungere che il DPR n. 275/1999 all'articolo 4, comma 4 stabilisce che le scuole *“Individuano inoltre le modalità e i criteri di valutazione degli alunni nel rispetto della normativa nazionale”*, definendo quindi anche il modello del documento di valutazione (a differenza di quello della Certificazione delle competenze che è nazionale, come previsto dall'articolo 10, comma 3 del DPR n. 275/1999)⁵.

La valutazione formativa e la definizione dei livelli di apprendimento

Le Linee guida relative all'ordinanza ministeriale n° 172 del 4 dicembre 2020 danno indicazioni precise rispetto alle dimensioni dell'apprendimento.

⁴ Ordinanza Ministeriale n° 172 del 4 dicembre 2020: Valutazione scuola primaria – Trasmissione Ordinanza e Linee guida e indicazioni operative.

⁵ Ordinanza Ministeriale n° 172 del 4 dicembre 2020: Valutazione scuola primaria – Trasmissione Ordinanza e Linee guida e indicazioni operative.

I livelli si definiscono in base ad almeno quattro dimensioni, così delineate:

a) l'**autonomia** dell'alunno nel mostrare la manifestazione di apprendimento descritto in uno specifico obiettivo. L'attività dell'alunno si considera completamente autonoma quando non è riscontrabile alcun intervento diretto del docente;

b) la **tipologia della situazione** (nota o non nota) entro la quale l'alunno mostra di aver raggiunto l'obiettivo. Una situazione (o attività, compito) nota può essere quella che è già stata presentata dal docente come esempio o riproposta più volte in forme simili per lo svolgimento di esercizi o compiti di tipo esecutivo. Al contrario, una situazione non nota si presenta all'allievo come nuova, introdotta per la prima volta in quella forma e senza specifiche indicazioni rispetto al tipo di procedura da seguire;

c) le **risorse mobilitate** per portare a termine il compito. L'alunno usa risorse appositamente predisposte dal docente per accompagnare il processo di apprendimento o, in alternativa, ricorre a risorse reperite spontaneamente nel contesto di apprendimento o precedentemente acquisite in contesti informali e formali;

d) la **continuità** nella manifestazione dell'apprendimento. Vi è continuità quando un apprendimento è messo in atto più volte o tutte le volte in cui è necessario oppure atteso. In alternativa, non vi è continuità quando l'apprendimento si manifesta solo sporadicamente o mai⁶.

Per valutare in senso formativo l'apprendimento, non solamente in itinere ma anche in occasione della consegna alle famiglie del documento di valutazione periodica, occorre quindi descrivere il livello di raggiungimento di ciascun obiettivo da parte degli alunni. Il disegno ministeriale, tuttavia, sembra avere un raggio d'intervento più ampio di quanto possa apparire a prima vista. Nel documento citato, infatti, viene preliminarmente presa in esame la formulazione degli Obiettivi di apprendimento, specificando che:

1. Gli obiettivi descrivono **manifestazioni dell'apprendimento** in modo sufficientemente specifico ed esplicito da poter essere osservabili. Ai fini della progettazione annuale, i docenti possono utilizzare gli obiettivi così come proposti dalle Indicazioni Nazionali oppure riformularli, purché espressi in modo che siano osservabili, che non creino ambiguità interpretative e in coerenza con i traguardi di sviluppo delle competenze.

2. Gli obiettivi **contengono** sempre **sia l'azione** che gli alunni devono mettere in atto, **sia il contenuto disciplinare** al quale l'azione si riferisce⁷.

Il messaggio che si evince in modo nitido è che per procedere in senso autenticamente formativo rispetto alla valutazione del processo di insegnamento-apprendimento, soprattutto con i nuovi giudizi descrittivi, è necessario appoggiarsi a curricula chiari e trasparenti. Per ogni obiettivo in essi

⁶ Ordinanza Ministeriale n° 172 del 4 dicembre 2020: Linee guida.

⁷ Ordinanza Ministeriale n° 172 del 4 dicembre 2020: Linee guida.

compreso, deve essere realmente possibile raccogliere evidenze, sia rispetto all'azione compiuta dall'alunno (il verbo all'infinito che identifica l'operazione compiuta) sia rispetto al contenuto affrontato (il "che cosa" disciplinare che si insegna, si apprende, si verifica, si valuta).

Nelle scuole che hanno sperimentato fin da subito la nuova versione del documento di valutazione nella sua articolazione per obiettivi anziché per discipline nella loro globalità, è emerso subito da parte dei docenti la consapevolezza di quanto fosse necessario intervenire per rivedere i curricoli d'istituto e le singole programmazioni annuali di classe affinché diventassero strumenti in piena coerenza con quanto si deve verificare e valutare, anche ai fini della compilazione del documento da consegnare alle famiglie.

Il progetto di incidere sul rinnovamento e sulla revisione della pratica didattica della scuola italiana si manifesta quindi con piena evidenza, attraverso un'azione "a ritroso". A partire dalla nuova forma di valutazione, deve necessariamente essere rivisto e reso più osservabile per chiunque l'intero impianto del "fare scuola", pur rimanendo nel quadro ben delineato dalle Indicazioni Nazionali.

La valutazione dei compiti di realtà

La valutazione dei compiti di realtà richiede l'utilizzo di apposite **rubriche**. Gli elementi che compongono tale strumento sono:

- le competenze quadro (Competenze chiave europee e Competenze chiave di cittadinanza, integrabili con competenze identificate in modo specifico nel PTOF dell'Istituto);
- i traguardi di competenza disciplinare (ricavabili dalle Indicazioni Nazionali);
- i criteri entro i quali ci si muove (gli indicatori di competenza), cioè gli aspetti osservabili nell'agire dell'alunno, in termini di processi o di comportamenti o di prestazioni;
- i livelli in cui si manifestano gli elementi osservabili, cioè la descrizione di ciò che il bambino fa e dice e di come lo fa e lo dice.

Come esplicitato nell'ultimo modello pubblicato dal MIUR per la Certificazione delle competenze al termine della Scuola Primaria, la valutazione si articola su quattro livelli ben descritti.

A – **Avanzato**. L'alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.

B – **Intermedio**. L'alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo.

C – **Base**. L’alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità.

D – **In via di prima acquisizione**⁸. L’alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.

Lo schema vuoto che segue rappresenta uno dei possibili modelli di stesura di una rubrica di valutazione delle competenze, che tiene conto dei livelli sopra presentati. Esso può essere utilizzato come griglia di raccolta dei dati.

Rubrica di valutazione delle competenze

Competenze europee/ Competenze chiave di cittadinanza	Traguardi di competenza disciplinare/ interdisciplinare	Criteri (indicatori di competenza)	Livelli			
			Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione

Nel modello proposto si è scelto di privilegiare **alcuni traguardi di competenza, considerati più rilevanti** rispetto al senso del compito di realtà progettato. Di conseguenza la declinazione degli indicatori e la descrizione dei livelli segue la scelta operata. Tale selezione si è resa necessaria per non mettere l’insegnante nella condizione di avere troppi elementi da osservare e rilevare, permettendogli al contrario di concentrare l’attenzione e lo sguardo sugli aspetti essenziali del compito complesso.

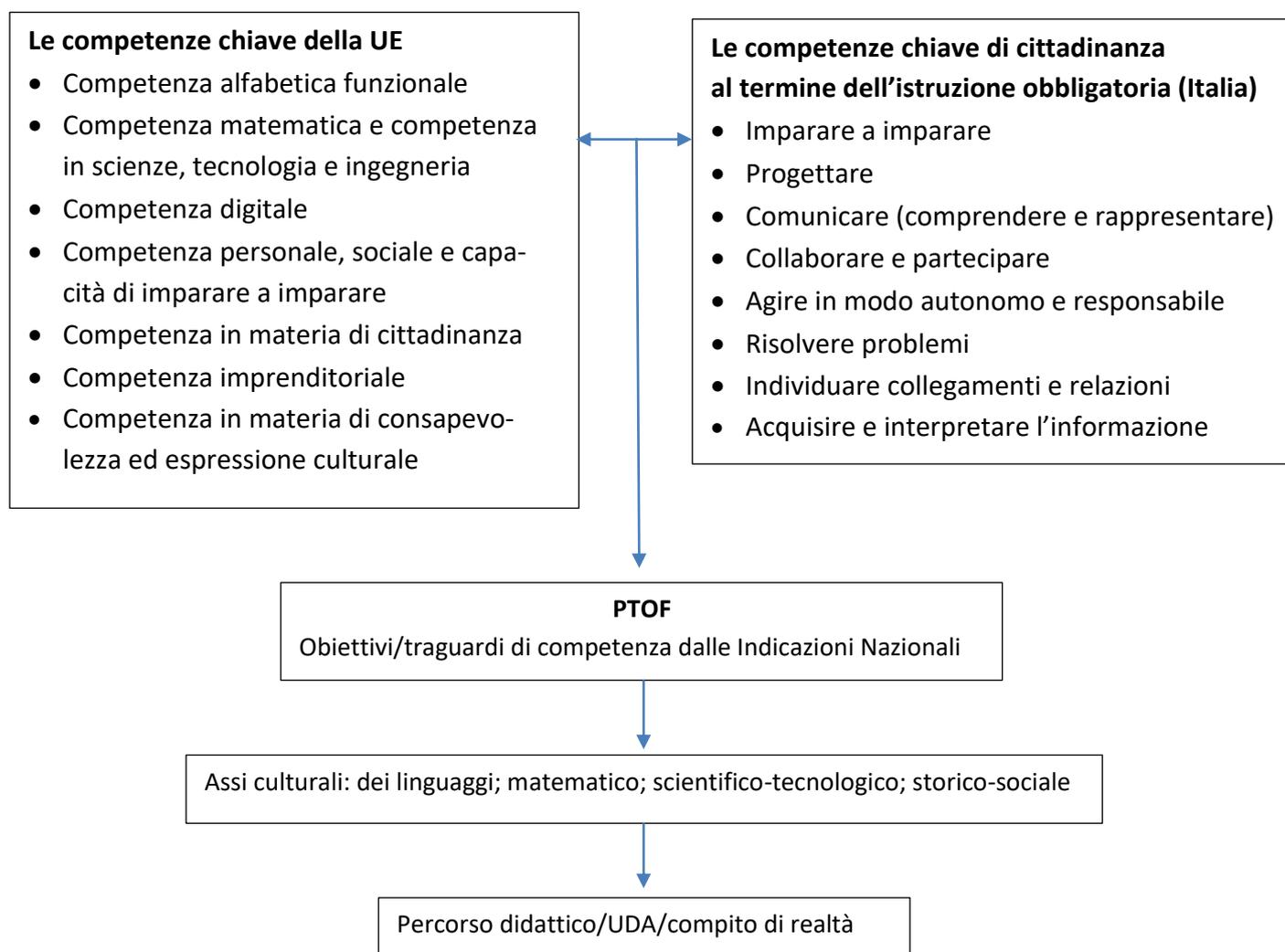
⁸ Per omogeneità con la scala descrittiva adottata dall’Ordinanza sulla valutazione del 12/2020 si preferisce utilizzare la dicitura “In via di prima acquisizione” (anche se tale voce viene applicata al raggiungimento degli obiettivi anziché alle competenze) per semplificare la leggibilità di tale strumento.

Tenendo presente che gran parte dei compiti di realtà spazia in maniera evidente anche nell'Educazione civica, è raccomandabile per l'insegnante integrare ogni rubrica di valutazione con una competenza specifica di Educazione Civica, con il rispettivo indicatore (selezionando quelli che sono stati identificati nel Curricolo d'Istituto) e la descrizione dei quattro livelli.

			Competenze europee/Competenze chiave di cittadinanza	
			Traguardi di competenza disciplinare/interdisciplinare	
			Criteri (indicatori di competenza)	
			Avanzato (1)	LIVELLI
			Intermedio (2)	
			Base (3)	
			In via di prima acquisizione (4)	
1	2	1	Amori Luca	ALUNNI
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			

Per orientarsi nell'ideazione di un'attività complessa per competenze (compito di realtà, percorso didattico, UDA ecc.) è opportuno tenere presente in primo luogo l'ampio quadro di riferimento all'interno del quale ci si muove. Esso è costituito dalle Competenze chiave europee, dalle Competenze chiave di cittadinanza e dal PTOF della singola scuola, quest'ultimo definito in relazione alle caratteristiche del territorio (elementi, risorse, limiti e potenzialità). Per una maggiore consapevolezza dell'offerta culturale che il team sta predisponendo, altrettanto importante è riconoscere gli assi lungo i quali l'attività complessa si articola.

Lo schema che segue rende visivamente tale quadro di riferimento.

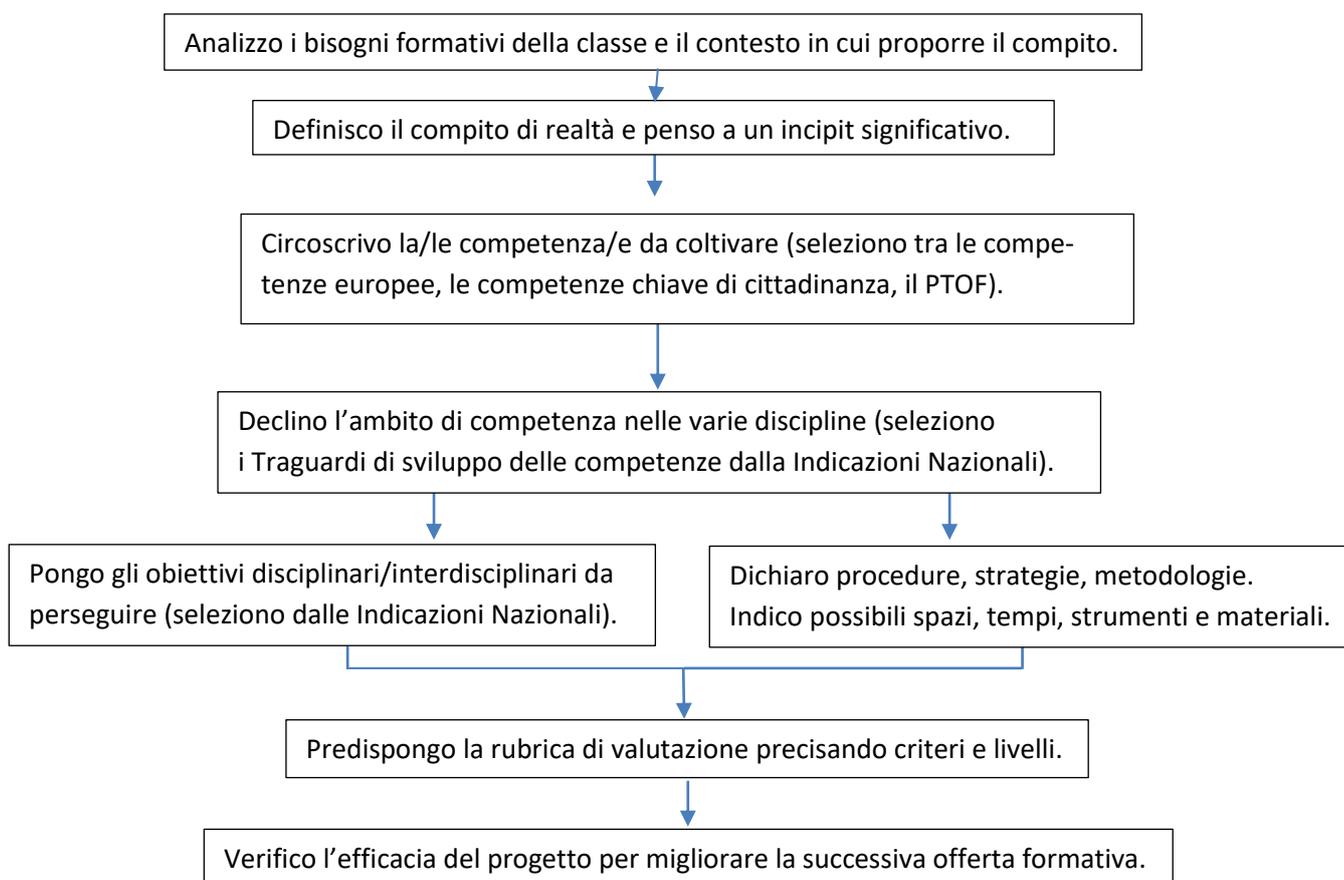


A tali competenze quadro si richiamano in modo esplicito le Indicazioni Nazionali. Per comprendere meglio che cosa significa progettare dei compiti di realtà e predisporre una didattica per competenze, è inoltre opportuno richiamare direttamente il testo della **Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008** in cui vengono esplicitate le definizioni di conoscenza, abilità e competenza:

- ✓ **le conoscenze** sono il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;
- ✓ **le abilità** indicano la capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti);
- ✓ **le competenze** sono la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di **responsabilità** e **autonomia**.

Entrando nello specifico della definizione delle varie fasi di un compito autentico, secondo Mario Castoldi⁹ bisogna partire innanzitutto col decidere quale **competenza** si vuole verificare e costruire poi una **rubrica valutativa** che renda chiaro al docente cosa e come valutare, attraverso l'identificazione e la descrizione dei criteri e dei livelli di competenza osservabili in quella specifica attività complessa.

Schema di progettazione di un compito di realtà



⁹ Mario Castoldi, *Progettare per competenze - Percorsi e strumenti*, Carocci Editore;
 Mario Castoldi, *Valutare le competenze - Percorsi e strumenti*, Carocci Editore

Nello **svolgimento di un compito di realtà** bisogna anche permettere all'alunno/alla classe di poter fare, utilizzando semmai eventuali errori come risorse d'apprendimento. Lo svolgimento di un compito di realtà si può articolare in alcune **fasi**.

FASI (realizzazione del compito di realtà)	Incipit/Problematizzazione <i>(voler agire)</i>	<i>Descrizione</i>
	Attivazione di apprendimenti precedenti da parte dell'insegnante e motivazione all'acquisizione di nuovi apprendimenti da parte degli alunni <i>(saper agire – voler agire)</i>	
	Consolidamento di nuovi apprendimenti da parte dell'insegnante nei confronti degli alunni <i>(saper agire – voler agire)</i>	
	Selezione degli apprendimenti utili da parte dell'alunno, in funzione del compito <i>(poter agire)</i>	
	Trasferimento e generalizzazione da parte degli alunni in modo autonomo o guidato dall'insegnante <i>(saper agire – poter agire)</i>	
	Valutazione/Autovalutazione <i>(voler agire – poter agire)</i>	